

Steinheider, Petra

Hochbegabtenberatung in der Schulpsychologie

Koop, Christine [Hrsg.]; Jacob, André [Hrsg.]: *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2015, S. 29-37. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Steinheider, Petra: Hochbegabtenberatung in der Schulpsychologie - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Jacob, André [Hrsg.]: *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2015, S. 29-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117321 - DOI: 10.25656/01:11732

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117321>

<https://doi.org/10.25656/01:11732>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

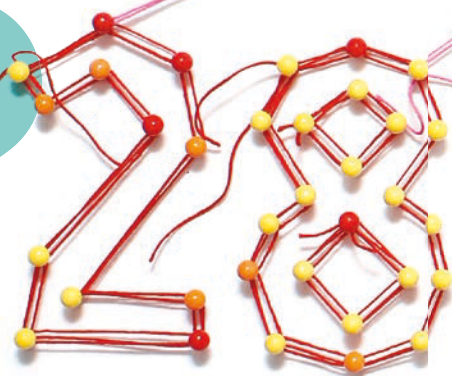
08

Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung

HERAUSGEGEBEN VON
Christine Koop und
André Jacob



Inhaltsverzeichnis



**PROFESSIONELLE BERATUNG HOCH-
BEGABTER – OFT UMSONST, NIE VERGEBENS
UND MEISTENS WEGBEREITEND**

INGMAR AHL

6

VORWORT DER HERAUSGEBER

ANDRÉ JACOB, CHRISTINE KOOP

8

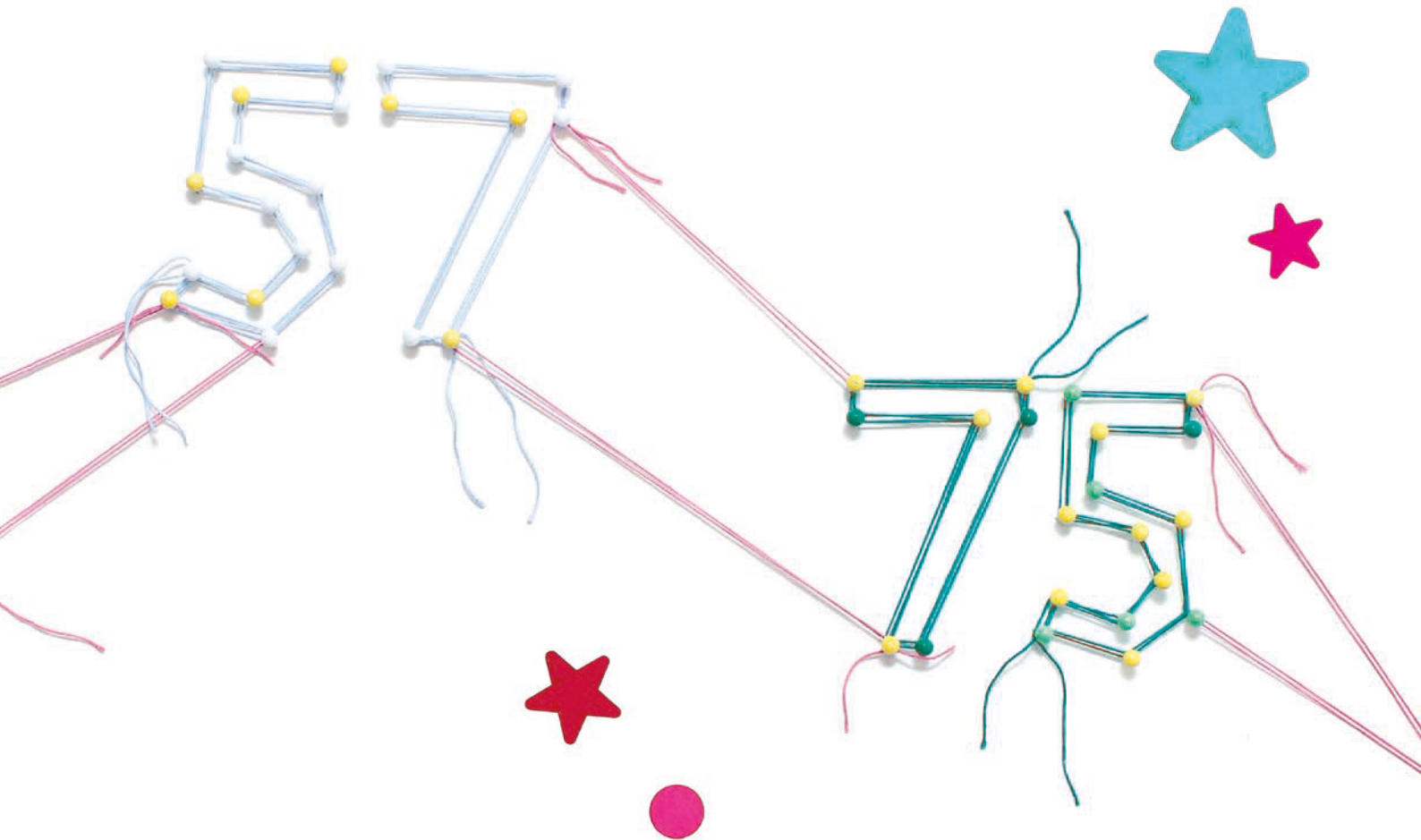
**BERATUNGSANLIEGEN UND -THEMEN IM FELD
HOCHBEGABUNG**

CHRISTINE KOOP, FRANZIS PRECKEL

19

**ERZIEHUNGSBERATUNG (AUCH)
FÜR HOCHBEGABTE**

DIETRICH ARNOLD, ANDRÉ JACOB,
IRIS GROSSGASTEIGER



29

**HOCHBEGABTENBERATUNG IN
DER SCHULPSYCHOLOGIE**

PETRA STEINHEIDER

38

**HOCHBEGABTENBERATUNG IM
DIENSTE DES SÄCHSISCHEN
LANDESGYMNASIUMS ST. AFRA**

BRIT REIMANN-BERNHARDT

47

**HOCHBEGABTENBERATUNG IN
UNIVERSITÄRER TRÄGERSCHAFT**WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF,
BRIGITTE MARKERT, NICOLE VON DER LINDEN

58

**FACHLICHE ANFORDERUNGEN
AN PROFESSIONELLE BERATUNG
IM FELD HOCHBEGABUNG**CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB,
DIETRICH ARNOLD

76

**EIN PSYCHOSOZIALES MODELL ZUR PERSONALEN
ENTWICKLUNG ... UNTER BERÜCKSICHTIGUNG
VON HOCHBEGABUNG UND ZUR HERLEITUNG VON
BERATUNGSSCHWERPUNKTEN**

ANDRÉ JACOB

88

**SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE BERUFS-
BEGLEITENDE WEITERBILDUNG VON
BERATENDEN IM FELD HOCHBEGABUNG**

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB

94

IMPRESSUM

PETRA STEINHEIDER

Hochbegabtenberatung in der Schulpsychologie

ALLGEMEINE MERKMALE SCHULPSYCHOLOGISCHER TÄTIGKEIT

Aufgrund des föderalen Bildungssystems arbeitet die Schulpsychologie in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichen Organisationsstrukturen und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen. Beispielsweise gehören die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in Nordrhein-Westfalen gesonderten Beratungsstellen an, die den örtlichen Kreisbehörden unterstellt sind. In Hessen sind sie dagegen integraler Bestandteil der staatlichen Bildungverwaltung mit Sitz in den Staatlichen Schulämtern und dem zuständigen Kultusministerium als Dienstherrn. Dennoch verfügt die Schulpsychologie über ein einheitliches Beratungskonzept, das sich an allgemeinen fachlichen Grundsätzen und Standards von Beratung orientiert, so dass sie trotz aller strukturellen Unterschiede ein gemeinsames Professionsverständnis verbindet. (Die folgenden allgemeinen Charakteristika schulpsychologischer Tätigkeit wurden 2014 als Berufsprofil vom Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen erstellt.)

Nach Gründung der ersten schulpsychologischen Beratungsstellen in den fünfziger Jahren wurde die Schulpsychologie bundesweit zu einem flächendeckenden Angebot ausgebaut. Somit verfügt heute jede Schule in Deutschland über schulpsychologische Ansprechpartnerinnen und -partner. Die personelle Ausstattung der schulpsychologischen Dienste in den einzelnen Bundesländern fällt je-

doch sehr unterschiedlich aus und ist von der berufsständischen Forderung nach einem Mindestversorgungsschlüssel von einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen auf 5.000 Schülerinnen und Schüler meist weit entfernt.

Umfasste die Schulpsychologie in ihren Anfängen hauptsächlich die Testdiagnostik bei Lern-, Leistungs- und Teilleistungsstörungen und beriet bei der Suche nach der passenden Schullaufbahn oder dem passenden Förderangebot, hat sich mittlerweile die schulpsychologische Sicht auf die besonderen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern grundlegend geändert. Die Probleme werden nicht mehr als isolierte Phänomene betrachtet, die nur das einzelne Kind betreffen, sondern in einem Bedingungs- und Interaktionsgefüge von Schule, Klasse und Familie begriffen.

Freiwilligkeit und Kostenfreiheit der Beratung sowie aufseiten der Beraterinnen und Berater Schweigepflicht und eine neutrale Position im Schulsystem gehören zu den

allgemeinen Arbeitsprinzipien aller Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Eltern, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler können sich jederzeit, direkt und ohne Zugangseinschränkungen an die Schulpsychologie wenden. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen haben im Allgemeinen ein reguläres Psychologiestudium absolviert^{☆1} und verfügen größtenteils über pädagogische, psychotherapeutische, systemische oder organisationspsychologische Zusatzqualifikationen.

Umfasste die Schulpsychologie in ihren Anfängen hauptsächlich die Testdiagnostik bei Lern-, Leistungs- und Teilleistungsstörungen und beriet bei der Suche nach der passenden Schullaufbahn oder dem passenden Förderangebot, hat sich mittlerweile die schulpsychologische Sicht auf die besonderen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern grundlegend geändert. Die Probleme werden nicht mehr als isolierte Phänomene betrachtet, die nur das einzelne Kind betreffen, sondern in einem Bedingungs- und Interaktionsgefüge von Schule, Klasse und Familie begriffen. Diese mehrdimensionale, systemische Perspektive erfordert es, möglichst alle Bezugspersonen des familiären, sozialen und schulischen Umfeldes einzubeziehen. Testdiagnostische Ergebnisse erhalten erst im Kontext der besonderen Unterrichtssituation, der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Lehrer-Eltern-Beziehung, der sozialen Position in der Klasse, des allgemeinen Schulklimas, etc. ihren diagnostischen Sinn.

Schulpsychologie hat den besonderen Vorteil, mit »ungefilterten« Informationen aus erster Hand arbeiten zu können. Sie gerät aber dadurch leicht »zwischen die Fronten« konträrer Interessen unterschiedlicher Auftraggeber.

Die Schulpsychologie verfügt als einzige Beratungsinstitution über vielfältige Möglichkeiten, die dazu nötigen Informationen direkt im Feld zu sammeln (Unterrichtshospitalisation, Einsicht in die Schülerakten, Lehrkräfte- und Mitschülerbefragung, etc.). Schulpsychologie hat somit den besonderen Vorteil, mit »ungefilterten« Informationen aus erster Hand arbeiten zu können. Sie gerät aber dadurch leicht »zwischen die Fronten« konträrer Interessen unterschiedlicher Auftraggeber. Häufig fordern die Eltern von der Schule, dass ihr Kind eine andere pädago-

gische Behandlung erfährt, wohingegen die Lehrkräfte gerade von diesen Eltern ein anderes Erziehungsverhalten erwarten. In solchen Fällen müssen beide Seiten in der Beratung erst lernen umzudenken, dass nämlich einseitige Ursachenzuschreibungen nicht weiterhelfen und zunächst einmal der entstandene Konflikt bearbeitet werden muss.

Vor dem Hintergrund einer systemischen Betrachtungsweise schulischer Probleme und Konflikte gerät die Schule selbst als sozialer Lern- und Lebensraum in den Fokus. Schulpsychologische Beratung kann also nicht nur von Einzelpersonen wie Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen werden. Schulpsychologie berät auch, wenn die Schule als Institution für die optimale Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags Unterstützung benötigt.

Diese Verschiebung des Aufgabenfeldes von der Einzelfallberatung hin zur Beratung von Schulen als Gesamtsysteme reicht bis in die achtziger Jahre zurück und hat angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen (Inklusion, Extremismus, Drogenmissbrauch, etc.) immer mehr an Bedeutung gewonnen. Auf dem Bundeskongress der Schulpsychologie 1987 noch als überfälliger Paradigmenwechsel eingefordert, gehört dieser Rollenwandel als »bilaterale« Ausrichtung schulpsychologischer Tätigkeit auf Einzelfallhilfe und Systemberatung in vielen Bundesländern mittlerweile zur gesetzlichen Aufgabenbeschreibung. Der Berufsverband der deutschen Psychologinnen und Psychologen bezeichnet deshalb die Schulpsychologie als einen »psychologischen Fachdienst« der nicht nur Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte berät, sondern auch Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulverwaltung und gesetzgebende Gremien mit ihrer Expertise in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie und Organisationspsychologie unterstützend zur Seite steht.

Das Bildungssystem kommt nicht umhin, gesellschaftliche Entwicklungen und Diskussionen aufzugreifen, wenn sie die Schülerschaft direkt oder indirekt betreffen. Für die sich ständig wandelnden Aufgabenfelder hat die Schulpsychologie ein breites Tätigkeits- und Methodenspektrum entwickelt. Sie bietet zu den aktuellen Themen Fortbildungen und Trainings an, initiiert und begleitet Präventionsprojekte auf Klassen- und Schulebene und unterstützt mit den Methoden der Supervision, des Coachings und des Konfliktmanagements Kollegien und Schulleitungen.

Die Erkenntnis, dass nicht nur leistungsschwache, sondern auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler ein besonderes schulisches Angebot brauchen, ist in Deutschland verglichen mit anderen Ländern noch verhältnismäßig neu. Angestoßen von den Elternvereinigungen begannen

.....
^{☆1} Das Bundesland Bayern bildet hier eine Ausnahme: Hier übernehmen auch Lehrkräfte mit psychologischem Staatsexamen, die daneben noch im regulären Schulunterricht eingesetzt sind, die schulpsychologische Beratungsfunktion.

die Diskussionen um dieses Thema in den neunziger Jahren. Damals richteten sich auch die ersten diagnostischen Anfragen an die Schulpsychologie. Zeitgleich wurden die ersten auf Hochbegabung spezialisierten Beratungsstellen gegründet (z. B. 1999 die Hochbegabtenberatungsstelle *BRAIN* an der Marburger Universität).

Spätestens jetzt eröffnete sich ein neues Aufgabenfeld, das die Schulpsychologie seitdem bundesweit kontinuierlich beschäftigt und das als Thema auf allen Bundeskongressen der Schulpsychologie einen festen Platz einnimmt.

HÄUFIGE ANLÄSSE IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN HOCHBEGABTENBERATUNG

An ausgewiesene Hochbegabtenberatungsstellen wenden sich Eltern dann, wenn sie eine besonders hohe Begabung bei ihrem Kind vermuten und diesbezüglich Fragen und Probleme auftauchen. Die Schulpsychologie berät Eltern und Lehrkräfte dagegen in allen Fragen problematischen Schülerverhaltens. Sie wird also eher mit Fällen konfrontiert, bei denen bisher niemand an eine Unterforderung gedacht hat, sodass die Hochbegabungsdiagnose ein neues Licht auf die Problematik wirft – zumal Lehrkräfte eine Hochbegabung schwerer erkennen, wenn bei den Schülerinnen und Schülern Leistungs- und Verhaltensprobleme vorliegen (WILD 1993).

Ein Teil der Eltern hat bereits eine Intelligenzdiagnostik bei niedergelassenen Psychologen, Kinder- und Jugendpsychiatern oder anderen Beratungsstellen veranlasst. Viele Eltern glauben nun, endlich die Erklärung für alle Schwierigkeiten ihres Kindes gefunden zu haben. Die Hochbegabungsdiagnose bestätigt sie darin, dass es nicht an ihrem Kind liegen kann, wenn die schulischen Erfolge ausbleiben. Die Gründe für die Probleme müssen in der Schule zu suchen sein. Gehen Eltern mit dieser Voreinstellung, dass allein die Schule etwas tun müsse, in das Gespräch mit der Lehrkraft, enden solche Gespräche häufig im Dissens. Die Lehrkraft wehrt sich in der Regel gegen die (un)ausgesprochene Unterstellung, das betreffende Kind im Unterricht nicht angemessen zu fördern, indem sie entweder die Seriosität der Diagnose anzweifelt oder ihrerseits die Erziehungspraktiken der Eltern für die Probleme verantwortlich macht. Die Fronten verhärten sich meist schnell, sodass selbst wohlmeinende Diagnosen von externen Institutionen, denen diese Konfliktlagen nicht bekannt sind, einem hochbegabten Kind mehr schaden als nützen können. Der Schulpsychologie fällt dann in erster Linie die Aufgabe zu, mit Methoden der Konfliktmoderation und -mediation die Basis für einen konstruktiven Dialog wiederherzustellen, bevor überhaupt nach geeigneten Fördermöglichkeiten für das Kind gesucht werden kann.

Bei bestimmten Schullaufbahnentscheidungen besteht in einigen Bundesländern die gesetzliche Verpflichtung, bzw. die ausdrückliche Empfehlung, die Schulpsychologie zu beteiligen. Zwar können in der Regel die Schulleitungen bei überdurchschnittlichen Schulleistungen in eigener Verantwortung über das Überspringen von Klassen entscheiden. Sind die Schulleistungen aber deutlich niedriger, ist z. B. in Hessen eine schulpsychologische Begutachtung vorgeschrieben. Auch bei sehr frühem Einschulungsalter oder bei der Zuweisung zu Spezialklassen für Hochbegabte wird den Schulen empfohlen, eine schulpsychologische Stellungnahme einzuholen.

Von diesen Besonderheiten abgesehen, dürften sich die Anlässe, warum Eltern oder andere Bezugspersonen eine Beratung für ein hochbegabtes Kind anstreben, in der Schulpsychologie von anderen Beratungseinrichtungen nicht grundlegend unterscheiden. Auch in der schulpsychologischen Beratung stehen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern Fragen zur schulischen Unterforderung und Langeweile, zu geeigneten Fördermaßnahmen und zu Schullaufbahnfragen an vorderster Stelle (PRUISKEN/FRIDRICI 2005; PRECKEL/ECKELMANN 2008; S. DAZU AUCH KOOP/PRECKEL IN DIESEM HEFT, ► S. 8). Zu den häufig genannten Schwierigkeiten gehören auffälliges Verhalten, schlechte Leistungen oder soziale Probleme, die aber nicht unbedingt im ursächlichen Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen müssen, sondern sich vielmehr »als Konsequenz einer ungünstigen Interaktion mit der Umwelt« (PRECKEL/VOCK 2013, 89) ergeben können.

AUFGABEN DER SCHULPSYCHOLOGIE IM RAHMEN DER HOCHBEGABTENBERATUNG

Die Förderung der intellektuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gehört zu den primären Aufgaben unseres Bildungssystems. Durch entsprechende pädagogische und fachliche Unterweisung sollen alle Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihr Potenzial optimal zu nutzen und in entsprechende Performanz umzusetzen. Dieser Anspruch gilt selbstverständlich für das gesamte Begabungsspektrum, hat aber erst in jüngster Zeit auch für die begabteren Schülerinnen und Schüler spürbare Auswirkungen. Lange Zeit stand besonders in Deutschland die Hochbegabtenförderung in dem Verdacht, eine intellektuelle Elite auf Kosten der Schwachen und Hilfsbedürftigen zu begünstigen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich um das Phänomen »Hochbegabung« viele Mythen ranken, die einer vorurteilsfreien Beschäftigung mit diesem Thema nicht gerade dienlich sind.

Die Wissenschaft unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Theorien (PRECKEL/VOCK 2013). Während sich die meisten Menschen in ihrem tägli-

chen Handeln von plausiblen Annahmen, üblichen Stereotypen oder der Verallgemeinerung punktueller Erfahrungen leiten lassen, ohne sich darüber besonders im Klaren zu sein (implizit), hat die Wissenschaft den Anspruch, nur (explizite) Aussagen gelten zu lassen, die einer empirischen oder experimentellen Überprüfung unterzogen wurden.

Schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung bedeutet, die Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler am aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand orientiert zu beraten.

Implizite Theorien stellen, hier verstanden als gedankliche »Abkürzungen«, zwar sicher, dass wir in den alltäglichen Herausforderungen spontan handlungsfähig bleiben, führen aber dort, wo ein fachlich fundiertes und differenziertes Vorgehen angebracht ist, häufig zu falschen Entscheidungen oder Interventionen. Die Vorbehalte vieler Pädagogen im Bereich der Hochbegabtenförderung liegen u. a. in solchen impliziten Theorien begründet:

- Hochbegabte Kinder und Jugendliche werden von Lehrkräften *nur* im Leistungsbereich mit positiven Eigenschaften assoziiert (PRECKEL/BAUDSON NACH PRECKEL/VOCK 2013). Das Bild vom psychisch labilen und im sozialen Umgang komplizierten Sonderling hält sich also nicht nur in der medialen Öffentlichkeit hartnäckig. Persönliche Schwierigkeiten werden damit als begabungsimmanent und nicht weiter beeinflussbar angesehen.
- Ohne besondere Leistungen wird eine hohe Begabung als Wunschdenken ehrgeiziger Eltern abgetan. Möglichen Gründen für eine erwartungswidrige Minderleistung wird nicht nachgegangen.
- Viele Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Begabung können sich den Stoff mühelos selbstständig erarbeiten. Sie benötigen deshalb keine besondere pädagogische Unterstützung. Langeweile, Schulunlust und Motivationsverlust werden vor diesem Hintergrund als Unterforderungsfolgen häufig übersehen.
- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler werden als durch ihre Intelligenz grundsätzlich bevorteilt betrachtet. Es werden ihnen per se bessere Chancen eingeräumt, im Studium und im Beruf erfolgreich zu sein. Daraus wird häufig die Forderung abgeleitet, die im Bildungswesen ohnehin knappen Ressourcen besser den kognitiv weniger »begüterten« Mitschülern und Mitschülerinnen zugutekommen zu lassen. Es wird

somit in Kauf genommen, dass sich hochbegabte Schülerinnen und Schüler ihre kognitiven Herausforderungen außerhalb der Schule suchen müssen.

Schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung bedeutet, die Bedürfnisse hochbegabter Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler am aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand orientiert zu beraten. Anders als externe Beratungsstellen verfügen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen über den direkten Beratungskontakt mit den unterrichtenden Lehrkräften und können im persönlichen Gespräch implizite Annahmen aufgreifen und mit entsprechender Expertise entkräften.

Voraussetzung für eine angemessene Förderplanung ist bei allen Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der Problematik. Gibt es hierüber keinen Konsens, werden die beschlossenen Maßnahmen häufig nur halbherzig umgesetzt. Misserfolge werden als Bestätigung der impliziten Annahmen verbucht, anstatt die Maßnahmen selbst oder ihre Durchführung erneut zu überdenken. Überzeugungsarbeit durch fachliche Aufklärung gehört deshalb als wesentlicher Bestandteil zum schulpsychologischen Beratungsprozess. Generell versteht sich schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung als Unterstützung auf dem Weg zur Entfaltung individueller Potenziale durch gemeinsam getragene Lösungsansätze, die geeignet sind, langfristig die Selbstverantwortung der Beteiligten zu stärken.

Dieses Ziel kann sowohl personen- als auch schulbezogen verfolgt werden: Bezieht sich die Fragestellung auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler, werden psychodiagnostische Verfahren, Explorationsgespräche mit allen Beteiligten, Unterrichtshospitationen, Beobachtungen von Kindergärten, Schulärzten und anderen Institutionen – evtl. unter Einbeziehung externer Gutachten – zu einem Gesamtbild zusammengetragen.

Für die schulpsychologische Hochbegabtendiagnostik gelten dabei die gleichen professionellen Standards wie allgemein vorgegeben:

- Diagnostik als Entscheidungshilfe und Grundlage für Förderempfehlungen
- vorherige Vereinbarung mit den Ratsuchenden über Umfang, Ziel und Ablauf der Beratung
- Verwendung altersangemessener, aktuell normierter Testverfahren
- Absicherung der Hochbegabtendiagnostik durch zwei Verfahren
- Einbeziehung anamnestischer Daten aus dem familiären, sozialen und schulischen Umfeld

- Aufklärung weiterer Bedingungsfaktoren durch zusätzliche Persönlichkeits-, Angst- oder Interessenfragebögen
- adressatengerechte Vermittlung der Untersuchungsbefunde und der daraus abgeleiteten Empfehlungen

Auf dieser Grundlage und unter Einbeziehung der besonderen Bedürfnisse des Kindes, schulischer Rahmenbedingungen und familiärer Strukturen ist im Idealfall ein individuelles Förderkonzept zu entwickeln sowie fortlaufend zu evaluieren und gegebenenfalls anzupassen (QUITMANN 2007). Für die Umsetzung von Förderempfehlungen, insbesondere bei einer Diskrepanz zwischen Intelligenz und Schulleistung, empfiehlt sich die Kooperation mit außerschulischen Partnern, da die Komplexität und der Umfang der Aufgaben häufig eine Aufgabenteilung verschiedener Berufsgruppen erfordern.

Die schulbezogene schulpsychologische Beratung richtet sich an die Schulen als System, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler allgemein besser erkennen und fördern sowie den Unterricht entsprechend optimieren zu können. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen kennen die Auswirkungen ungünstiger schulischer Rahmenbedingungen auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler aus direkter Anschauung und sind als Teil der Bildungsverwaltung mit den Grenzen schulischer Möglichkeiten hinreichend vertraut. Ohne Mitglied der Schulgemeinde oder der Schulaufsicht zu sein, verfügen sie gleichzeitig über die nötige Unabhängigkeit, um die Schule als System professionell beraten zu können. Die schulbezogene Beratung umfasst die inhaltliche Mitarbeit bei der Entwicklung eines schuleigenen Förderkonzeptes etwa im Rahmen des Schulprogramms bis hin zur Begleitung längerfristiger Schulentwicklungsprozesse und zu deren Evaluation.

Auch für die schulpsychologische Systemberatung gelten im Rahmen der Hochbegabtenförderung folgende allgemeine beraterische Qualitätsstandards:

- Freiwilligkeit seitens des Auftraggebers
- Vertraulichkeit der Beratung
- Bereitschaft des Kollegiums zur Mitarbeit
- Vereinbarung von Zielen, Verantwortlichkeiten und organisatorischen Rahmenbedingungen in einem Kontrakt
- Reflexion und Evaluation des Beratungsprozesses

Schulpsychologische Systemberatung versteht sich als eine Schulentwicklungsaufgabe, die über den Einzelfall hinaus dafür sorgt, dass alle hochbegabten Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven und persönlichen Entwicklung optimal gefördert werden.

Schulpsychologische Systemberatung in diesem Sinne versteht sich als eine Schulentwicklungsaufgabe, die über den Einzelfall hinaus dafür sorgt, dass alle hochbegabten Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven und persönlichen Entwicklung optimal gefördert werden.

HOCHBEGABTENFÖRDERUNG ALS SCHULENTWICKLUNGSAUFGABE

Schulpsychologische Beratung wird in vielen Fällen erst dann angefordert, wenn kaum noch Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Die Abwärtsspirale schulischer Leistungen lässt häufig nur noch die Nichtversetzung oder die Abstufung in eine andere Schulform zu, sodass negative Auswirkungen durch gezielte Interventionen nicht mehr beeinflusst werden können. Auf der Beziehungsebene beeinträchtigen oft einseitige Ursachenzuschreibungen eine offene und vertrauensvolle Kommunikation, sodass Rechtfertigungen und Schuldzuweisungen eine konstruktive Problembewältigung verhindern. Die Sichtweise auf die Gesamtproblematik ist durch den eigenen Rechtfertigungsdruck meist so eingeschränkt, dass von der Schulpsychologie keine Lösungsvorschläge, sondern nur noch eine eindeutige Parteinahme erwartet wird.

Bei einer solchen Zuspitzung fällt es besonders schwer, von den eigenen Empfindlichkeiten abzusehen und wieder professionell und lösungsorientiert zu denken und zu handeln. Die Verantwortung für die Problemlösung wird deshalb bevorzugt an schulpsychologische Experten abgegeben, die ausschließlich das Kind oder die Eltern behandeln sollen. Diese Auftragslage wird in der Schulpsychologie meist mit einem Feuerwehreinsatz verglichen, bei dem das Haus bereits brennt und durch Löscharbeiten nur das Schlimmste verhindert werden kann. Es gibt aber die berechtigte Hoffnung, dass »das Haus erst gar nicht in Brand geraten würde«, wäre die Schule auf viele wiederkehrende und damit vorhersehbare Schwierigkeiten hochbegabter Schülerinnen und Schüler besser vorbereitet.

Wie müssen die schulischen Rahmenbedingungen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler gestaltet werden, sodass im Idealfall die häufigsten Beratungsanlässe im täglichen Schulalltag entfallen? Schulentwicklungsmaßnahmen sollten demnach von typischen Problemlagen in der Einzelfallberatung ausgehen und gleichzeitig ihre Tauglichkeit am Einzelfall beweisen können. Wenn für alle Betroffenen konkret vorstellbar wird, welche positiven Entwicklungen unter veränderten Gegebenheiten möglich sind, lässt sich die Berechtigung allgemeiner Schulentwicklungsmaßnahmen leichter nachvollziehen.

Die Forschungen der letzten beiden Jahrzehnte können viele Aufschlüsse darüber geben, welche Annahmen bei

den verschiedenen Problemlagen zutreffen, welche sich als falsch erwiesen haben oder welche zu relativieren sind. Eine kleine Auswahl soll hier als Demonstration genügen:

- So hat sich die angenommene Andersartigkeit Hochbegabter in Bezug auf deren Interessen und soziale Kontakte in repräsentativen Stichproben nicht bestätigen lassen. Hochbegabte Kinder und Jugendliche erweisen sich als eine genauso heterogene Gruppe wie durchschnittliche Begabte (ROST 1993; 2000). Aber das bedeutet keineswegs, dass es nicht auch ausgesprochene Problemfälle in dieser Personengruppe gibt, über deren Besonderheiten Pädagogen und Berater Bescheid wissen sollten.
- Empirische Untersuchungen belegen außerdem, dass das Lernen in einer begabungshomogenen Gruppe nicht immer nur Vorteile hat (KÖLLER 2004). Die dadurch verschärfte soziale Vergleichssituation kann für manche Schülerinnen und Schüler negative Folgen für ihr schulisches Selbstkonzept haben und belastende Prüfungssängste auslösen.
- Akzelerationsmaßnahmen, denen eine sorgfältige Diagnostik vorausgeht, können für die Lösung einer akuten Unterforderungssituation sehr hilfreich sein und werden häufig zu Unrecht als problembehaftet und riskant angesehen (HEINBOCKEL 1996).

Schulentwicklungsmaßnahmen können systemische Lösungsansätze bieten, die verhindern, dass bestimmte Probleme mit fataler Regelmäßigkeit erneut auftreten und begabten Kindern das Lernen unnötig erschweren oder ihnen generell die Lernfreude nehmen.

Derartige evidenzbasierte Aussagen bilden eine verlässliche Grundlage, von der aus auf Bedingungen geschlossen werden kann, die hochbegabten Schülerinnen und Schülern den Umgang mit typischen Schulproblemen erleichtern. Sollen z. B. ausschließlich hochbegabte Schülerinnen und Schüler miteinander unterrichtet werden, empfiehlt es sich zunächst, individuelle anstelle sozialer Bezugsnormen zu verwenden. Die Schülerinnen und Schüler können durch die Betonung ihres individuellen Leistungszuwachses leichter erkennen, dass sich ihre Leistungen nicht absolut, sondern nur relativ zu der neuen, leistungsstärkeren Bezugsgruppe verschlechtert haben. Eine Einbuße im schulischen Selbstkonzept lässt sich durch diese Änderung des Bewertungssystems abmildern, wenn nicht verhindern.

Gelingensbedingungen werden aber nur dann für alle Schülerinnen und Schüler wirksam, wenn sie durch entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen institutiona-

liert sind. Entschließt sich z. B. das Kollegium einer Schule in Übungsphasen generell nur individuelle Bezugsnormen einzusetzen, sind die Schülerinnen und Schüler eher in der Lage, Noten als soziale Vergleichsnormen zu erkennen und für ihr eigenes Fähigkeitskonzept zu relativieren. Schulentwicklungsmaßnahmen können demnach systemische Lösungsansätze bieten, die verhindern, dass bestimmte Probleme mit fataler Regelmäßigkeit erneut auftreten und begabten Kindern das Lernen unnötig erschweren oder ihnen generell die Lernfreude nehmen. Eine Hochbegabtenförderung, die sich als Schulentwicklungsaufgabe versteht, sollte systemische Lösungsansätze liefern, die eine präventive Wirkung entfalten (STEINHEIDER 2014).

Bei schulischen Veränderungsvorhaben erweist es sich grundsätzlich als günstig, von Anfang an alle Betroffenen anzuhören und mit einzubeziehen. Ihre Vorbehalte und Einwände liefern wichtige Informationen darüber, welche Punkte übersehen wurden und wo Nachbesserungen vorgenommen werden müssen. Viele Widerstände sind jedoch nicht nur sachlicher Natur, sondern beruhen auf emotionalen Einstellungen, die bei Veränderungen per se Nachteile befürchten. Bevor sich geänderte Abläufe eingespielt haben, durchlaufen alle Akteure in der Regel eine Phase der Unsicherheit und Mehrarbeit. Ob sich die Neuerungen tatsächlich als vorteilhafter erweisen und sich damit dieser Aufwand lohnt, kann im Voraus niemand mit Sicherheit sagen. Die Bereitschaft, dieses Risiko einzugehen, wird entscheidend davon abhängen, wie offen und empathisch die Schulleitung mit diesen Befürchtungen umgeht. Ob sich die Situation von hochbegabten Schülerinnen und Schülern durch einen anderen Umgang mit wiederkehrenden Schwierigkeiten verbessern lässt, hängt also nicht nur von der Sinnhaftigkeit der Maßnahmen ab, sondern auch vom Führungsgeschick der verantwortlichen Leitungspersonen.

Schulen, welche die Lernbedingungen für ihr hochbegabtes und hochleistungsfähiges Schülerklientel durch systemische Anstrengungen verbessern möchten, benötigen in mehreren Bereichen Information und Beratung. Um für mögliche Missstände die notwendige Sensibilität zu schaffen, sollte sich jedes Kollegium einer selbstkritischen Prüfung unterziehen. Eine Moderation durch die Schulpsychologie kann bereits in dieser Phase hilfreich sein, um Schuldzuweisungen gar nicht erst aufkommen zu lassen und Stärken und Ressourcen der Schule nicht aus den Augen zu verlieren. Auch bei der Planung und Durchführung von Förderprojekten ist sowohl inhaltliche Expertise als auch Projektmanagementkompetenz durch die Schulpsychologie gefragt. Sollte der Veränderungsprozess ins Stocken geraten, kann die Schulpsychologie durch ihre neutrale Außensicht Hindernisse objektiver analysieren und geeignete Gegenmaßnahmen empfehlen. Schulpsy-

chologisches Methodenwissen kann außerdem bei der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente helfen.

KRITERIEN FÜR EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULE AM BEISPIEL HESSENS

Im Rahmen des hessischen Programms zur Hochbegabtenförderung ist es seit 2004 für Schulen, die hochbegabte Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße fördern, möglich, das Gütesiegel »Hochbegabungsfördernde Schule« durch das Hessische Kultusministerium für die Dauer von drei Jahren zu erwerben. Mit dem Gütesiegel weist die Schule ein Konzept nach, in welchem folgende Kriterien erfüllt sind:

- Entwicklung eines schulischen Förderkonzepts zur Hochbegabung als Teil des Schulprogramms
- fachgerechte Begabungsdiagnostik im Bedarfsfall (gegebenenfalls mit Unterstützung von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder externen Beratungsstellen wie BRAIN an der Marburger Universität)
- Erstellung von individuellen Förder- bzw. Lernplänen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler
- Beratungsangebote für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler
- Vernetzung mit außerschulischen Institutionen auf dem Gebiet der Hochbegabung (Schulpsychologie, andere Beratungsstellen, Hochschulen, Kinder- und Jugendakademien, usw.)
- Lehrerfortbildung zum Thema
- regelmäßige Dokumentation und Evaluation aller Maßnahmen

In der schulischen Förderung setzt das Land Hessen auf einen inklusiven Förderansatz, der jeder Schülerin bzw. jedem Schüler eine individuelle Förderung im eigenen sozialen Umfeld ermöglichen soll. Hessen hat sich zum erklärten Ziel gesetzt, die Hochbegabtenförderung zu einem festen Bestandteil des regulären Unterrichtsangebots an allen Schulen zu machen.

Seit 2004 haben zahlreiche Schulen, insbesondere Schulen mit dem Gütesiegel für Hochbegabtenförderung, begonnen, inklusive Konzepte auszuarbeiten und in der Praxis zu erproben. Die Evaluation der Gütesiegelschulen hat erbracht, dass an den hessischen Schulen in erster Linie Methoden der Binnendifferenzierung (wie z.B. Wochenplanarbeit, Projektunterricht, differenzierte Hausaufgaben oder individuelle Kompetenzraster) oder diverse Verfahren zur Anreicherung des Lernstoffs (wie z.B. Pull out-Kurse, zusätzliche Nachmittags-AGs oder eigenständige Forschungsaufträge und Experimente) zum Einsatz kommen. Die Hälfte aller Gütesiegelschulen nutzt verstärkt die Möglichkeit zur Akzeleration der Schullaufbahn (wie z.B. Fle-

xible Einschulung, Überspringen einer Klasse, Drehtürmodell oder Frühstudium).

In die Beratung und Begleitung der hessischen Gütesiegelschulen ist die Schulpsychologie fest eingebunden. Jedes der 15 hessischen Schulämter verfügt über eine eigene schulpsychologische Ansprechmöglichkeit. In den Schulamtsbereichen sind die Gütesiegelschulen untereinander vernetzt und treffen sich regelmäßig zu Fortbildung und Austausch unter Leitung der jeweiligen schulpsychologischen Ansprechpartner.

SYSTEMISCHE LÖSUNGSANSÄTZE AM BEISPIEL SOZIALER AUSGRENZUNG HOCHBEGABTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Als »Streber« gelten in Schulen häufig Kinder und Jugendliche, denen die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht nur eine hohe Begabung, sondern auch übermäßige Anstrengungsbereitschaft unterstellen. Dieser Vorwurf erfreut sich bei Schülerinnen und Schülern allgemein großer Beliebtheit. Mehr als die Hälfte benutzt diese Zuschreibung sogar häufiger als nur gelegentlich (BOEHNKE 2004).

Das »Streber«-Stigma bedeutet regelmäßig eine Abstufung in der sozialen Beliebtheithierarchie mit einschneidenden Folgen für die soziale Einbindung. Der Schritt zum ausgrenzenden Mobbing ist klein, wenn sich auf Kosten dieser Mitschüler die eigene Machtposition in der Klasse festigen lässt.

Die Diffamierung leistungsstarker, besonders anstrengungsbereiter Schülerinnen und Schüler ist international kein so verbreitetes Phänomen wie zunächst angenommen. Vergleichsstudien konnten nicht belegen, dass diese Tendenz für alle untersuchten Länder gilt (Boehnke 2008). Darüber, welche gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen für dessen Entstehung ausschlaggebend sind, lässt sich allerdings nur spekulieren. Plausibel erscheint jedoch, dass die Praxis der Notenvergabe dabei eine besondere Rolle spielt.

Gibt es an der Schule keinen offenen Umgang mit dem Thema »Mobbing«, keine Antimobbing-Regeln, keine Anlaufstellen oder Vertrauenspersonen für Mobbingopfer und keine regelmäßigen Präventionsprogramme, kann die Titulierung als »Streber« leicht zum Anlass genommen

werden, hochbegabte Schülerinnen und Schüler langfristig zu schikanieren und auszugrenzen. Ein intaktes, schulisches Anti-Mobbing-Programm dürfte einen gewissen Schutz davor bieten, als »Streber« sozial gemieden zu werden.

Die Diffamierung leistungsstarker, besonders anstrengungsbereiter Schülerinnen und Schüler ist international kein so verbreitetes Phänomen wie zunächst angenommen. Vergleichsstudien konnten nicht belegen, dass diese Tendenz für alle untersuchten Länder gilt (BOEHNKE 2008). Darüber, welche gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen für dessen Entstehung ausschlaggebend sind, lässt sich allerdings nur spekulieren. Plausibel erscheint jedoch, dass die Praxis der Notenvergabe dabei eine besondere Rolle spielt. Die nahezu ausschließliche Verwendung sozialer Bezugsnormen mit ihren sechs Notenstufen im deutschen Schulsystem bewirkt, dass individuelle Anstrengungen und Lernfortschritte nur dann ins Gewicht fallen, wenn sie Veränderungen in der klassenbezogenen Rangreihe bewirken. Ein dauerhafter Aufstieg in der Notenhierarchie zählt aber zu den eher seltenen Ereignissen. Gute bis sehr gute Noten sind häufig nur einer kleinen, immer gleichen Schülergruppe vorbehalten. Gratifikationen, die für eine große Schülergruppe trotz Anstrengung unerreichbar bleiben, rufen fast zwangsläufig Neidreaktionen hervor, die ein entsprechendes Ventil brauchen. Mit dem Strebervorwurf lässt sich zumindest auf der sozialen Ebene ein gewisser Ausgleich für diese subjektiv erlebte Ungerechtigkeit herstellen.

Systemische Lösungsansätze für diese Problematik könnten darin bestehen, die übliche Bewertungspraxis einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Beispielsweise wäre zu überprüfen, welche Unterrichts- und Übungssituationen sich für individuelle Bewertungssysteme eignen oder wie die summative Leistungsbewertung am Ende des Lernprozesses durch kleinschrittigere, auf den Lernprozess bezogene Rückmeldungen ergänzt werden könnte. Zwar gibt es bisher keine empirischen Belege dafür, dass sich durch Maßnahmen der Mobbingprävention und durch verstärkte Nutzung individueller Bezugssysteme die soziale Situation hochbegabter Schülerinnen und Schüler generell entspannt, aber diese Maßnahmen versprechen zumindest mehr Wirkung als moralische Appelle oder Disziplinierungsmaßnahmen. Im Idealfall hätten alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Rangposition in der Klasse, allein aufgrund ihres besonderen Lerneinsatzes die Chance auf die ersehnte Belobigung, sodass sich viele Neidgefühle erübrigen würden.

FACHLICHE QUALIFIKATIONEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN HOCHBEGABTENBERATUNG

Die Hochbegabtdiagnostik erfolgt mithilfe gängiger Intelligenztestverfahren und auch die Hochbegabtenberatung erfordert als eine Form der Erziehungs-, Bildungs- bzw. Schullaufbahnberatung keine gesonderten Beratungsmethoden (WITTMANN/HOLLING 2001). Jede Diplom- (Master-) Psychologin bzw. jeder Psychologe sollte damit qua Ausbildung über die grundlegenden Kompetenzen zur Diagnostik und Beratung auch dieser Zielgruppe verfügen. Darüber hinaus sollten allerdings bestimmte Fachkenntnisse vorhanden sein, die speziell den hochbegabten Personenkreis betreffen. Die Beraterin bzw. der Berater sollte über fundierte theoretische Kenntnisse zur Hochbegabung verfügen, mit den Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten bei Underachievement vertraut sein, über die Auswirkungen andauernder Unterforderung sowie die Möglichkeiten der Motivationsförderung Bescheid wissen und die ganze Bandbreite der möglichen Fördermaßnahmen mit ihren besonderen Indikationen überblicken können (PRECKEL/ECKELMANN 2008; PRECKEL/VOCK 2013). In den meisten Bundesländern werden regelmäßig zu diesen Themengebieten Weiterbildungsangebote für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen organisiert.

Wie kaum eine andere Beratungsinstitution kennt die Schulpsychologie die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme vor dem Hintergrund bildungspolitischer Vorgaben und spezifischer regionaler Strukturen. Sie kann durch ihr breites Erfahrungswissen systemische Schwachstellen identifizieren, Veränderungspotenziale aufzeigen und bei der Suche nach neuen Lösungswegen helfen.

Möchte eine Schule sich als besonderer Lernort für hochbegabte Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln, so profitiert sie in der Regel von Beraterinnen und Beratern, welche nicht nur über die notwendige fachliche Expertise verfügen, sondern auch eine entsprechende Feldkompetenz im Bereich Schule mitbringen. Es genügt also nicht, sich nur in der Diagnostik, Beratung und Förderung hochbegabter Kinder hinreichend gut auszukennen, sondern genauso wünschenswert ist es, über ein umfassendes Wissen um schulische Arbeits- und Organisationsprozesse zu verfügen. Diese Qualifikationen haben die meisten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen durch die Besonderheit schulpsychologischer Tätigkeit im Span-

nungsfeld zwischen Elternwünschen und schulischen Realisierungsmöglichkeiten tagtäglich erworben. Wie kaum eine andere Beratungsinstitution kennt die Schulpsychologie die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme vor dem Hintergrund bildungspolitischer Vorgaben und spezifischer regionaler Strukturen. Sie kann durch ihr breites Erfahrungswissen systemische Schwachstellen identifizieren, Veränderungspotenziale aufzeigen und bei der Suche nach neuen Lösungswegen helfen.

Um Schulen in Schulentwicklungsprozessen qualifiziert begleiten zu können, haben in den letzten Jahren viele Schulpsychologinnen und Schulpsychologen berufsbegleitende Fortbildungen absolviert. So wurde es beispielsweise vor kurzem der gesamten hessischen Schulpsychologie ermöglicht, sich in lösungsorientierter Systemberatung und Teamcoaching weiterzubilden.

Zur schulpsychologischen Professionalität im Bereich der Hochbegabtenförderung gehört es, Schulen bei der Steuerung von Innovationsprozessen und der Analyse möglicher Störungsquellen unterstützen zu können. Dazu bedarf es vielfältiger Kenntnisse aus den Aufgabenfeldern der Organisationsentwicklung und des Projektmanagements, ohne die eine zeitgemäße Schulpsychologie nicht mehr auskommt. Schulpsychologie versteht sich längst nicht mehr nur als »Anwalt des (hochbegabten) Kindes«, sondern hat den von Helmut Heyse (BDP 2009) geforderten Paradigmenwechsel zum »Anwalt einer guten Schule« als festen Bestandteil in ihrem Anforderungsprofil sowie in ihren Aus- und Weiterbildungskonzepten aufgenommen.

DIE AUTORIN

PETRA STEINHEIDER, Dipl.-Psych., ist Schulpsychologin in Kassel und Koordinatorin der schulpsychologischen Beratung im Bereich Hochbegabtenförderung des Hessischen Kultusministeriums.

LITERATUR

BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN (2009): Informationen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen: Ein Blick zurück, Interview mit H. Heyse. Berlin: BDP.

BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN (2014): Schulpsychologie in Deutschland, Berufsprofil. Berlin: BDP.

BOEHNKE, K. (2004): Du Streber! In: Psychologie heute. Heft 2, S. 34–37.

BOEHNKE, K. (2008): Peer pressure: A cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social Psychology of Education*, 11, S. 149–160.

HEINBOCKEL, A. (1996): Überspringen von Klassen. Münster: LIT.

KÖLLER, O. (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann.

PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008): Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 16–26.

PRECKEL, F./VOCK, M. (2013): Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.

PRUISKEN, C./FRIDICI, M. (2005): Besondere Beratung bei besonderer Begabung? In: Schilling, S. R./Sparfeldt, J. R./Priusken, C. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 111–128.

QUITMANN, H. (2007): Besondere Begabungen. In: Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./Seifried, K./Sieland, B. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie, Stuttgart: Kohlhammer.

ROST, D. H. (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.

ROST, D. H. (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.

STEINHEIDER, P. (2014): Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Wiesbaden: Springer.

WILD, K.-P. (1993): Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In: Rost, D. H.: Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe, S. 236–261.

WITTMANN, A. J./HOLLING, H. (2001): Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.